

## LA TUTORIA COMO MEDIO DE OBSERVACION DEL USO DE DIFERENTES ESTRATEGIAS EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Leyla Hasbún Hasbún

El los últimos años se ha asignado un papel central a las estrategias de aprendizaje en los modelos o teorías que se proponen explicar los procesos involucrados en la adquisición de una segunda lengua. Bialystok (1978), por ejemplo, ofrece su modelo teórico del aprendizaje de una lengua donde las estrategias se definen como medios opcionales para explotar la información disponible con el fin de mejorar la capacidad en la nueva lengua.

Se han efectuado numerosos estudios para determinar la eficiencia de esas estrategias y su frecuencia de uso, utilizando primordialmente cuestionarios. Ejemplos de este tipo de investigación son los realizados por Bialystok (1981), Politzer (1983), Reiss (1985), Ramírez (1986), y Hasbún (en prensa).

Algunos investigadores han sugerido la utilización de otras metodologías para verificar resultados. Rubin (1981) probó la observación de clases, tutorías y diarios dirigidos. De todas estas posibilidades encontró que la tutoría era la más eficiente ya que se daba una relación de uno a uno entre el investigador y el sujeto, lo que facilitaba la observación precisa. La observación de clases regulares, por otro lado, produjo resultados insuficientes, principalmente porque el profesor se concentra en la exactitud de las respuestas que da el estudiante y no en el proceso de aprendizaje que se está llevando a cabo, y, además, no hay oportunidad para interrogar a los estudiantes acerca de cómo llegan a respuestas particulares durante la clase.

La autora, en un artículo próximo a publicarse, realizó una investigación utilizando los cuestionarios desarrollados por Reiss (1985) para recabar información sobre el uso de siete estrategias de aprendizaje y dos variables de

personalidad, y obtuvo resultados comparables con los de ese investigador. Debido al problema metodológico, que pone en tela de juicio si la autoevaluación en un cuestionario puede proveer datos suficientes y confiables sobre el uso de las estrategias, se llevó a cabo un segundo experimento, el presente, donde se utilizó la observación de un pequeño número de estudiantes. El propósito fue comprobar si ellos realmente empleaban las estrategias que mencionaban, y si los buenos y los malos estudiantes se comportaban en forma significativamente diferente. Se consideró que la posibilidad de ser observado es una característica importante en esta investigación, ya que es factible que un estudiante sea incapaz de verbalizar lo que él hace para lograr un objetivo, o que no se percate de ello. Además, como la autoevaluación no le da al investigador ejemplos de todas las estrategias posibles, la observación se consideró necesaria para complementar la autoevaluación del primer experimento.

### Procedimiento

Cuando los estudiantes de la muestra del primer experimento antes mencionado recibieron el primer cuestionario, se les anunció que habría un programa gratuito de tutoría para los interesados. De la lista de voluntarios, se separaron dos submuestras: aquellos sujetos que habían recibido nota A o superior en el curso de Español Elemental, y los que sacaron C- o inferior. Se seleccionaron tres sujetos de cada submuestra en forma aleatoria bajo el supuesto de que eran estudiantes buenos y estudiantes malos respectivamente.

Los sujetos se reunieron con la investigadora, una hispanohablante, una vez por semana durante cinco semanas. Se les informó que podrían realizar cualquier actividad académica que ellos creyeran les sería beneficiosa y se les dio como ejemplos: conversación, lectura, asignaciones, repaso de material y tareas semejantes. Se les pidió que llegaran a cada sesión con idea de lo que deseaban hacer, y se les informó que podrían usar español o inglés. El objetivo de este sistema tan flexible fue observar los estilos de aprendizaje, los cuales, de otra manera, hubieran sido empañados o modificados por una situación más estructurada.

La investigadora se abstuvo de hacer comentarios o sugerencias relacionadas con las estrategias a no ser que los estudiantes pidieran su consejo. En esas oportunidades, aprovechó para preguntarles qué les parecía la experiencia de aprender una nueva lengua.

El programa tuvo lugar en la Biblioteca Central de la Universidad de Indiana, en Bloomington, en una sala reservada para estudio en grupo. Todas las sesiones fueron grabadas y duraron alrededor de una hora.

Las cintas fueron evaluadas por la investigadora quien preparó una transcripción abreviada, anotando la descripción de la estrategia y la actividad que se realizaba. Todos los sujetos fueron identificados por seudónimo.

A pesar de que la tutoría corroboró los resultados del cuestionario A, del estudio anterior, también mostró, en forma más evidente, las preferencias de los sujetos. En otras palabras, mientras que el cuestionario mostró el uso frecuente de una o más estrategias, la observación reveló cuáles de esas eran usadas bajo circunstancias específicas. Además, la observación hizo distinciones entre los estudiantes de cada grupo en forma singular. Finalmente, la tutoría mostró que si bien es cierto que los buenos estudiantes usaron más estrategias y con mayor frecuencia, como indica Reiss (1985), también son más heterogéneos que los malos estudiantes.

Por todas las razones anteriores, el programa de tutoría fue más efectivo que el cuestionario ya que proporcionó información más detallada sobre el uso de estrategias.

CUADRO 1

Comparación entre el uso de estrategias en el cuestionario I(C) y en la tutoría (T)

NOTA	Puntaje total	Adivinar		Motivación para la comunicación		Atención a la forma		Práctica		Monitor		Atención al significado		Uso de recursos nemo-técnicos		
		C	T	C	T	C	T	C	T	C	T	C	T	C	T	
MIKE	A	15	1	8	3	45	1	10	3	35	3	20	3	18	-1	0
ADAM	A+	5	1	22	0	4	1	26	2	20	3	24	1	8	-2	6
JANE	A	-2	0	2	1	0	-3	5	1	18	-1	4	0	3	0	0
GLORIA	D+	3	0	0	-1	0	-1	8	1	22	1	6	0	1	-1	0
BRIAN	C-	-2	1	0	0	0	-1	10	1	16	1	6	-1	2	-2	0
CHARLES	C-	-11	2	10	-1	1	-3	5	1	21	-1	0	-3	2	-3	0

C = Cuestionario  
3 = Alto  
2 = Arriba del promedio  
1 = Ligeramente sobre el promedio  
0 = Promedio  
-1 = Ligeramente bajo el promedio  
-2 = Abajo del promedio  
-3 = Muy bajo  
T = Tutoría

El número indica las veces que el sujeto trata de usar la estrategia.

## Los buenos estudiantes

### Mike

Era un estudiante de historia de 29 años. Había tomado un curso de español en secundaria hacía catorce años, y se matriculó en Español en la universidad, porque deseaba "aprender a hablar español con facilidad". Su nota en Español Elemental fue A, y sacó 15 de los 27 puntos posibles en el cuestionario A. Mike se consideraba a sí mismo entre el promedio y débil para los idiomas.

Lo que caracterizaba a Mike fue su motivación para comunicarse y su deseo de practicar. Desde el primer día, decidió hablar español exclusivamente y utilizó muchas estrategias de comunicación, en especial la circumlocución, para lograr su objetivo. Algunas veces, debido a las limitaciones en su vocabulario, la conversación se tornaba lenta, pero ésto no parecía molestarlo ya que hacía incansables esfuerzos para transmitir su mensaje. Nunca quiso hacer un ejercicio del texto ni pidió ayuda para prepararse para un examen. Simplemente seleccionaba situaciones o contextos para practicar las estructuras nuevas. Por ejemplo, para practicar el subjuntivo, preguntaba acerca de las cosas que la investigadora solía hacer cuando estaba en secundaria. Mike usaba la práctica funcional, es decir, aumentar las oportunidades de usar la lengua para comunicarse y no la práctica formal donde se ejercita el código del lenguaje únicamente para dominar el sistema de reglas (Ver Bialystok, 1981). Esta escogencia de estrategias revela no sólo su deseo de comunicación sino también su intuición de lo que es adquirir una segunda lengua. Sabía lo que quería y cómo alcanzarlo.

El uso de estrategias de comunicación era tan fuerte que Mike confesaba que cuando no contaba con su hispanohablante imaginaba que estaba con algún conocido y hablaba con él en español.

Mike parecía estar muy consciente de que hay ciertas actividades apropiadas para los diferentes objetivos. Al finalizar el programa de tutoría, quiso analizar las estrategias citadas en el cuestionario B, y comentaba que organizar el material en ficheros era importante para un examen escrito pero que buscar oportunidades

para usar la lengua era necesario si se deseaba hablar con facilidad.

En menor grado, Mike usó la autocorrección. Él siempre estaba pendiente de las reacciones a sus palabras y se aseguraba de que se entendiera su mensaje. También se autocorregía cuando cometía errores de pronunciación o en la selección del vocabulario. Sin embargo, la consecuencia más interesante de su autocorrección fue una estrategia que únicamente se observó en él: reciclar o volver a utilizar cualquier palabra que se le corregía, o que él no sabía y se le explicaba. Tan pronto como podía, Mike buscaba oportunidades para usar las palabras nuevamente en contextos donde tuvieran sentido y verificaba si eran apropiadas. En cada sesión se presentaron al menos dos casos de esta estrategia y llegaron a darse hasta seis oportunidades.

La presencia de las estrategias antes mencionadas -motivación para la comunicación, práctica, y autocorrección- validó los resultados del cuestionario A. No obstante, es evidente que a pesar de que la autocorrección fue importante, no fue tan determinante como el uso combinado de las otras dos cuyo producto es la práctica de tipo funcional.

En el cuestionario A, Mike obtuvo 15 puntos de 27. A primera vista, esto parece estar en desacuerdo con la nota obtenida en Español Elemental si aceptamos la hipótesis de que los buenos estudiantes usan las estrategias medidas en el cuestionario. Tampoco estaría de acuerdo con la percepción que la investigadora tenía de él como buen aprendiz. Sin embargo, Mike parecía concentrar sus esfuerzos en unas pocas estrategias que le habían dado buenos resultados.

Por ejemplo, rara vez adivinaba y pareciera que las estrategias de solicitar aclaraciones o verificar lo que no comprendía bien le eran de mayor utilidad. También hacía preguntas, lo que le permitía aumentar el número de turnos en la conversación. Finalmente, no utilizaba los recursos nemotécnicos, lo que confirmó los hallazgos de Reiss (1985) y Nyikos (1987).

Tomando este como un caso típico, podemos formular la hipótesis de que los buenos estudiantes usan mucho las estrategias que les dan resultado, y que aún cuando el contexto facilite o promueva el uso de otras, casi no las usan. Lo que hace que estos estudiantes sean

buenos es entonces su capacidad de concentrarse en las estrategias apropiadas.

Mike tuvo un puntaje promedio en tolerancia a la ambigüedad lo que puede estar relacionado con su puntaje bajo en adivinar. Cuando una persona está tan interesada en la comunicación, hace todo lo posible por enviar sus mensajes y descifrar los que se le envían. Por lo tanto, en vez de esperar o tratar de adivinar, utiliza otras estrategias como la circumlocución cuando habla, o solicita aclaraciones cuando escucha, para evitar la detención repentina de la conversación lo cual lo frustraría.

En la variable de introversión/extroversión, resultó extrovertido con un puntaje arriba del promedio. Esto es sorprendente ya que él se describió como muy tímido. Mientras que su costumbre de hablar con un amigo imaginario parece apropiada para un sujeto tímido, otras actividades en las que busca contacto directo con hispanohablantes no. En el comedor de la universidad, buscaba sentarse junto a los estudiantes que oía hablar español y se ofreció como voluntario para la tutoría porque vio en ella una oportunidad de conversar. Por lo tanto, si él es tímido, su deseo de comunicación es más poderoso.

En cuanto a la atención a la forma y al significado, el comportamiento de Mike corroboró los puntajes del cuestionario: puso mayor atención al significado. Una vez comentó que cuando hablaba con la investigadora constantemente le observaba las manos buscando pistas.

Mike fue el único sujeto que nunca tradujo del español al inglés. Por el contrario, parecía divertirse al traducir expresiones idiomáticas del inglés al español. Una vez hablando de pescados y mariscos necesitaba la palabra "bagre". En lugar de preguntar, en tono de broma lo llamó "pez gato".

En resumen, hubo muy buena correlación entre las estrategias mencionadas en el cuestionario y las empleadas por Mike. Sin embargo, aunque obtuvo los puntajes más altos posibles en cuatro estrategias, una de ellas -la autocorrección- fue usada en grado muy inferior.

### Adam

Adam era un estudiante de administración de negocios, de 22 años. Llevó un año de español en secundaria y se matriculó en Español en

la universidad para llenar un requisito. Sacó A+ en Español Elemental, y, sólo 5 puntos en el cuestionario A. Se consideraba a sí mismo débil en el área de idiomas.

De acuerdo con sus respuestas al cuestionario, su estrategia favorita fue la autocorrección. Su puntaje en práctica fue superior al promedio, mientras que en adivinar y en poner atención a la forma y al significado apenas estuvo por encima del promedio. En la tutoría, sin embargo, se concentró en la autocorrección y la atención a la forma. Tenía una buena preparación en la gramática del inglés lo cual utilizaba para entender y aprender español con el inglés y el latín, tratando de dilucidar semejanzas y diferencias. Al hacerlo, empleaba correctamente la terminología gramatical. Finalmente, Adam solía detenerse en medio de un ejercicio para discutir un problema de pronunciación o preguntar si una regla era aplicable en un caso particular.

Adam le ponía suma atención a la ortografía y notaba las excepciones a las reglas. Es sorprendente que en el cuestionario haya recibido un puntaje relativamente bajo en atención a la forma.

Su estrategia favorita para verificar su comprensión de cada detalle de una lectura era traducir al inglés, lo que verifica su bajo puntaje en tolerancia a la ambigüedad. A Adam le gustaba que sus traducciones fueran tan exactas que algunas veces eran torpes o poco naturales. Por ejemplo, al querer traducir "Son órdenes. Lo siento" dijo, "We are just following orders". Sin embargo, inmediatamente se corrigió y dijo, "Those are orders" que es más literal pero mucho menos idiomático.

Otro puntaje difícil de entender es el que Adam obtuvo en adivinar. En la tutoría no sólo se mostró dispuesto a adivinar, sino que también fue muy acertado. Confesó que su conocimiento del latín y amplio vocabulario en inglés le ayudaban a figurarse el significado de las palabras más difíciles o menos frecuentes del español. Es más, varias veces al elogiar la investigadora su buen desempeño, respondió que era únicamente producto de su capacidad de adivinación.

Otra diferencia entre el cuestionario y la tutoría fue el uso de recursos nemotécnicos. Sacó un puntaje muy bajo en esta estrategia, pero fue el único sujeto que la usó tan fácil y

espontáneamente que es difícil creer que tenga poca experiencia con ella. Por ejemplo, al presentársele problemas para recordar la palabra "pierna", de pronto exclamó "Hay una manera fácil de recordarlo. En inglés tenemos la palabra pier (muelle o embarcadero). Un "pier" tiene algo que parece piernas".

Adam recibió un puntaje bajo en motivación para la comunicación lo cual parece estar relacionado con el tipo de práctica que empleaba. Las actividades que seleccionó para la tutoría eran típicamente formales: diferentes clases de ejercicios sacados del texto y asignaciones de lectura. Con sólo una excepción -un día que quiso leer un periódico costarricense que la investigadora llevaba- todas las actividades realizadas fueron tareas. Su meta era entender cómo funciona el idioma para obtener una buena nota y él sabía cómo prepararse para el tipo de exámenes que se le administraban. Finalmente, de sus comentarios era fácil deducir que Adam tenía excelentes hábitos de estudio.

El hablar español no le interesaba ya que no sentía la necesidad de adquirir tal destreza. A pesar de que los exámenes tenían un componente de comprensión de escucha, no había una meta de producción oral. Probablemente, por eso es que hablaba en español sólo cuando por alguna razón especial se le hablaba en español, y aún así, rápidamente retornaba al inglés. Esto es sorprendente ya que tenía pocos problemas al hablar, pues los errores que cometía eran de tipo local y no global. (Ver Burt y Kiparsky, 1972). Con muy poco esfuerzo de su parte se establecía la comunicación.

Adam se describió como tímido y confiesa tener pocos amigos, lo que hacía el contacto con hispanohablantes poco probable. Además, el tipo de información cultural que le interesaba era lo relacionado con historia, arte o geografía y no con el estilo de vida de la gente.

Las respuestas de Adam al cuestionario no siempre correspondieron a su comportamiento durante las tutorías, lo cual no sucedió con Mike, el primer sujeto. Además, mientras que Mike se interesaba en la comunicación y atendía al significado, Adam se concentraba en las reglas y estructuras, y consecuentemente, ponía más atención a la forma. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, ambos son excelentes aprendices a juzgar por las notas obtenidas.

## Jane

Jane era una estudiante de ciencias de la comunicación, de 24 años de edad. Había tomado un año de español en el colegio, y decidió llevarlo en la universidad para llenar un requisito. Su nota de Español Elemental fue A, su puntaje en el cuestionario A,-2. Cuando se le preguntó qué tipo de estudiante de idiomas se consideraba, contestó que solía pensar que tenía una inclinación natural hacia el español, pero que ya no estaba segura.

De acuerdo con la nota obtenida en Español Elemental y con la descripción de sí misma, Jane se clasifica como buena estudiante. Sin embargo, tanto el cuestionario A como la tutoría revelaron que probablemente ella fue erróneamente clasificada.

Lo que caracterizaba a este sujeto no es el uso de determinadas estrategias sino la falta de ellas. Es difícil comprender cómo un estudiante pudo sacar una A en el primer semestre y tener tantísimas lagunas el siguiente. Hay dos posibles explicaciones: o el contenido de Español Elemental fue una repetición de lo que había estudiado en el colegio y ahora estaba estudiando algo nuevo, para lo cual sus conocimientos previos no eran suficientes, o los problemas personales que tenía ese semestre le impedían concentrarse en el estudio.

De acuerdo con el cuestionario, al igual que en la tutoría, la estrategia más usada fue la práctica. Ella favorecía la práctica formal ya que consideraba le permitiría aprobar el curso. Aparentemente, ella nunca había estudiado deliberadamente antes de la tutoría ya que era incapaz de localizar ninguna información en su texto y parecía no conocer bien la mecánica de los ejercicios.

Parecía que Jane tenía bases muy débiles en la gramática del inglés lo que le impedía cualquier transferencia positiva en cuanto a la atención a la forma. Aun más, a pesar de que constantemente solicitaba las reglas que se aplicaban en cada situación, ignoraba aquellas presentadas en la sección de gramática de su texto ya que reaccionaba a las explicaciones de esas mismas reglas como si jamás las hubiera visto. Para empeorar la situación, no manejaba términos básicos de

la gramática tales como sustantivo, adjetivo o complemento directo lo que dificultaba darle todas las reglas que ella pedía. En resumen, ella estaba interesada en el aprendizaje, usando la definición de Krashen (1982) de este término, pero su conocimiento previo tan reducido le dificultaba el proceso.

Jane deseaba que se le diera un grupo de reglas casi mágicas que abarcaran tanto, que con poco esfuerzo pudiera dominar, por ejemplo, el subjuntivo. Cuando se estudiaba este modo, hacía numerosas preguntas relativas a las terminaciones verbales correspondientes y a las situaciones gramaticales donde se empleaba. Jane estaba muy interesada en la forma de la lengua pero no tenía el menor indicio de cómo organizar la información, ver interrelaciones o inferir el significado. Jane nunca utilizó la estrategia de adivinar, y cuando se le sugería inferir información del contexto, nunca lo logró, aún en dos ocasiones cuando se trataba de un término cognado.

De acuerdo con el cuestionario, recibió un puntaje promedio en extroversión y sobre el promedio en tolerancia a la ambigüedad. Sin embargo, estas dos variables de personalidad parecían no ayudarle a ser una mejor estudiante, probablemente porque su baja motivación para la comunicación le impedía usarlas en su potencial máximo.

Jane no estaba interesada en la comunicación o en el significado, como lo revelaron tanto el cuestionario como la tutoría. El primer día que la investigadora le habló en Español ni siquiera trató de entender o contestar. En este aspecto, se comportó en forma diferente a Mike y a Adam, los verdaderos buenos estudiantes.

Finalmente, su autodescripción como estudiante de idiomas fue reveladora. Quizás la "inclinación" hacia las lenguas que creyó tener el primer semestre no era sino su capacidad de obtener una A sin mucho esfuerzo por saber de antemano el contenido del curso. Ahora estaba en el segundo semestre, frustrada por no poder avanzar ni saber cómo manejar la situación. Definitivamente, su nota anterior engañó a ambas, la investigadora y la estudiante, por lo que se le clasificó como buena estudiante.

## Los malos estudiantes

### Gloria

Gloria era una estudiante de psicología, de 20 años. Nunca llevó español en la secundaria y lo matriculó en la universidad para llenar un requisito. Su nota en Español elemental fue D+, y en el cuestionario sacó 2 puntos. Se consideraba a sí misma una mala estudiante de idiomas.

En el cuestionario, la atención a la forma, la práctica y la autocorrección recibieron puntajes un tanto arriba del promedio. Las estrategias que se le observaron en tutoría fueron las mismas, pero la práctica fue muchísimo más frecuente.

Gloria utilizaba estrategias tales como escribir muchas veces el vocabulario nuevo y las conjugaciones verbales; escribir palabras en español en fichas y por detrás el equivalente en inglés; y finalmente memorizar las reglas gramaticales que aparecen en el libro. Aun más, tenía el hábito de copiar todo lo que el profesor explicaba en clase, aún lo que estaba incluido en el texto. Estas estrategias mecánicas no parecían darle mucho fruto; por el contrario, parecía que le hacían perder el tiempo. Por ejemplo, siempre que tenía que escribir oraciones, primero clasificaba el verbo, luego recitaba o escribía la regla que le parecía pertinente, y, finalmente, procedía a tratar de escribir la oración.

Gloria había memorizado su libro de español pero no entendía su contenido. Sabía el número de las páginas donde estaban las reglas y las podía recitar; sin embargo le costaba mucho aplicarlas.

Otras estrategias que empleó fueron crear sus propias reglas, hacer preguntas sobre gramática, y tratar de traducir al inglés, en lo cual frecuentemente erraba.

Gloria obtuvo un puntaje por debajo del promedio en motivación, pero este puntaje no revela la seriedad de su problema. Sus conocimientos de español y su autoestima parecían ser tan bajos que ni siquiera consideraba la más remota posibilidad de comunicarse con un hispanohablante excepto con un viejo amigo con el cual había utilizado palabras aisladas. Esta situación creaba un ciclo vicioso: no trataba de comunicarse porque no tenía dominio

de la lengua, y por otra parte, no progresaba ya que no conseguía ninguna práctica funcional. Otro factor que impedía o retrasaba su progreso fue que no personalizaba la información o "input" que recibía (Selinger, 1983). Por ejemplo, no solía repetir mentalmente cuando el profesor hacía una pregunta a un compañero, o ensayaba a hablar consigo misma como lo hacía Mike.

En extroversión, Gloria también obtuvo una nota bajo el promedio, y a pesar de que la introversión no es necesariamente una desventaja (Reiss, 1985), en su caso, combinado con una baja motivación para la comunicación, sí probó ser desventajoso. Gloria confesó que antes de comenzar el curso de Español Elemental, ella "sabía" que le iba a ser difícil, y que "construyó una barrera". En clase, se sentía muy incómoda cuando el profesor se dirigía a ella, nunca se ofrecía a contestar una pregunta aun cuando se sintiera muy confundida. No quería pasar por tonta. Definitivamente, su filtro afectivo (Krashen, 1982) obstaculizaba la adquisición del español.

Gloria también afirmaba que los hispanohablantes la ponían tensa, y que le era imposible descifrar lo que escuchaba cuando alguien se dirigía a ella en español. En efecto, la parte de todas sus pruebas era la comprensión de escucha. La actividad que seleccionó para prepararse para esta tarea específica fue pedir que se le leyera en voz alta las listas de vocabulario de cada capítulo una y otra vez. Sentía que esto le ayudaría a identificar las palabras cuando las oyera en el examen. Sin embargo, nunca pidió práctica en contexto ni trató de repetir las palabras ni leerlas ella misma.

Gloria se sentía muy descorazonada y creía que iba a reprobado. Sin embargo, a pesar de que lamentaba sacar notas bajas, se daba cuenta de que este curso le ayudaría para el siguiente semestre. Ella estaba en desventaja desde el principio pues parecía ser el tipo de estudiante que Ilyin (1983) identifica con necesidad de entrenamiento antes del nivel 1. A esto se le agrega el hecho de que se matriculó en curso de verano, que al ser más intensivo, le dificultaba aún más el emparejarse con sus compañeros.

Si repitiera el curso, Gloria podría convertirse en una mejor estudiante pues ya tendría un conocimiento previo mínimo que le permitiría

avanzar con sus compañeros, y tal vez, tendría más estrategias y mejor autoimagen.

### Brian

Brian era un estudiante de administración de negocios, de 22 años. En el colegio tomó varios cursos de lenguas extranjeras pero nunca español. Se matriculó en la universidad para llenar un requisito. Su nota en Español Elemental fue de C-, y sacó -2 puntos en el cuestionario. Las únicas dos estrategias donde sacó puntajes un poquito arriba del promedio fueron la práctica y la autocorrección y también las empleó en la tutoría. A pesar de esto, también utilizó la atención a la forma con bastante frecuencia. Al haber estudiado algo de alemán y latín, parecía interesado en los patrones gramaticales generales de la lengua, y hacía muchas preguntas relacionadas con las reglas y sus excepciones.

A Brian le interesaba la práctica de tipo formal: tareas y ejercicios del libro como Adam, Jane y Gloria. También pidió ayuda con una lectura y en la revisión de una prueba corta. Insistía en que deseaba estar bien preparado para el final, y nunca exteriorizó deseo alguno de adquirir la lengua. Estaba muy preocupado por la nota, en lo que se parecía mucho a Jane.

Una de sus actividades más frecuentes era la traducción. Cuando hacía una tarea, quería traducir todo al inglés lo que se le dificultaba por ser tan limitado su vocabulario en español.

Brian se quejaba de que no sabía cómo estudiar español, y sus explicaciones sugieren que lo que le molestaba era no poder memorizar el vocabulario. En esto también se parecía a Jane, con la diferencia de que Brian había estudiado más lenguas extranjeras, y supuestamente tenía más experiencia. El confesaba que lo que más le ayudaba era hacer las lecciones en el programa de computación PLATO, pero que no siempre tenía tiempo.

En varias ocasiones pidió que se le sugiriera cómo prepararse para la sección de comprensión de escucha de los exámenes. Cuando se le ofreció grabarle una serie de ejercicios para que realizara en su casa, opinó que no funcionaría ya que la investigadora no sabía "exactamente cuáles preguntas haría el profesor". Tampoco aceptó el ofrecimiento de trabajar

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

men, ya que no tenía tiempo. Esta actitud parecía reflejar su falta no de estrategias sino de motivación.

A pesar de que Brian no parecía atraído hacia la lengua, se notaba interesado en los hispanohablantes y su cultura. Leía muchos periódicos y estaba bien informado. El día dedicado a la lectura, no parecía interesado en la tarea misma sino en el contenido del ensayo. El deseaba saber, por ejemplo, cómo se diferenciaban los costarricenses de otros latinoamericanos y, sobre todo, cómo percibíamos los latinoamericanos a los norteamericanos. También solía detenerse en medio de un ejercicio para preguntar acerca de la pronunciación de las consonantes por parte de la investigadora y hacer comentarios sobre las diferencias que había escuchado, o simplemente para discutir asuntos latinoamericanos de actualidad.

En términos generales, las estrategias observadas correspondían a las reportadas, siendo la atención a la forma la única diferencia notable.

### Charles

Charles era un estudiante de derecho, de 25 años. Nunca tomó español en la secundaria y lo matriculó en la universidad para llenar un requisito. Como reprobó Español Elemental, en ese momento llevaba Español 125, un curso diseñado para repitentes. En el cuestionario sacó -11 puntos y se consideraba a sí mismo como malo para los idiomas.

En el cuestionario, el adivinar fue la estrategia más empleada. En la tutoría, también la usó, siempre fijándose en el contexto. Sin embargo, la práctica fue aún más frecuente. Por ejemplo, fue el único sujeto que llevó a las sesiones el libro de ejercicios que acompaña al texto. Durante éstas, pedía realizar varios ejercicios sobre un mismo tema hasta que se sentía satisfecho.

De acuerdo con el cuestionario, no era el tipo de estudiante que practica hablando consigo mismo, o que habla español espontáneamente. Sin embargo, se daba cuenta que la práctica de tipo formal que provee el libro de ejercicios le ayudaba a sacar una mejor nota

en los exámenes, su meta por excelencia, ya que al momento de la tutoría, Español era el único curso que le faltaba para graduarse de abogado.

A pesar de que había sacado una F en el primer examen, y que en general su trabajo había sido poco satisfactorio, apenas empezaron las tutorías, Charles comenzó a mejorar en forma sorprendente. Le era muy sencillo seguir las explicaciones y efectuar el trabajo del libro, y reveló una asombrosa capacidad para captar la idea central de un pasaje y resumir las ideas principales. También tenía una excelente memoria y buenos hábitos de estudio. Su promedio ponderado en la carrera era de 3, 3.

Obviamente, en el caso de Charles existía una diferencia abismal entre su desempeño en el curso de español y su potencial. Como él mismo comentó, su mayor dificultad era la falta de motivación. Consideraba que nunca usaría el español en su carrera, por lo que la clase no despertaba en él ningún interés. Confesó que se había ofrecido para el programa de tutorías con el fin de asegurarse que pasaría el curso. Era un compromiso que lo forzaría a estudiar español durante una hora por semana hasta el final del semestre.

Su falta de motivación estaba relacionada con su falta de deseos de comunicarse y su rechazo a la práctica de tipo funcional. Por ejemplo, jamás empleó el español en forma voluntaria, y pidió práctica de escucha sólo el día anterior al examen final.

Charles fue el único sujeto que se retiró antes de tiempo. Mientras que Mike, Adam, Gloria y aún Jane, trataban de trabajar con la investigadora todo el tiempo posible, y Brian permanecía al menos toda la hora asignada, Charles se iba apenas había hecho todas sus consultas. Simplemente, insistía en hacer un tipo específico de ejercicios hasta sentirse competente y probablemente consideraba cualquier otra práctica innecesaria. Sorprendentemente, esta estrategia le dio muy buenos frutos ya que alcanzó su reducida meta: aprobar el curso.

En cuanto a las variables de personalidad, en ambas obtuvo puntajes bajos. Sin embargo, no parecía introvertido y tal vez lo que disminuyó su puntaje fue su falta de interés, en general, por una lengua extranjera.

### Conclusiones Generales e Implicaciones Pedagógicas

1. No se encontró una correlación perfecta entre el reporte de los sujetos en el cuestionario y el comportamiento observado en la tutoría.
2. La práctica parece ser la estrategia más importante para todos los sujetos. Es la única donde todos los estudiantes sacaron un puntaje al menos aceptable.
3. Puesto que el cuestionario incluye situaciones para el uso de la práctica, tanto formal como funcional, sólo la tutoría reveló que mientras los buenos estudiantes preferían la funcional, los otros se limitaban a la formal.
4. Los objetivos personales determinaron la escogencia del tipo de práctica, ya fuera funcional o formal, por parte de los buenos estudiantes.
5. El uso del monitor fue la segunda estrategia en frecuencia de uso. La tutoría, sin embargo, mostró que sólo los buenos estudiantes eran capaces de autocorregirse.
6. Se encontró una correlación alta entre la motivación para la comunicación y la atención al significado.
7. Para tener éxito en el aprendizaje de las lenguas extranjeras no parece ser necesario emplear todas las estrategias disponibles. La diferencia reside, más bien, en la concentración en aquellas que le dan fruto a cada individuo.
8. Cada buen estudiante usa diferentes combinaciones de estrategias de aprendizaje y las emplea con diversos grados de consistencia.
9. La mayoría de los malos estudiantes parecen preocuparse extremadamente por encontrar reglas.
10. Los malos estudiantes parecen inclinarse por la memorización de vocabulario y terminaciones verbales. Con este fin, escriben el material repetidas veces sin ninguna asociación semántica, acústica o visual.
11. Los malos estudiantes deben incrementar el uso de estrategias y complementar el uso de la práctica con más atención a la forma y con el uso de la lengua extranjera en situaciones más auténticas.
12. La nota obtenida en un curso no es suficiente criterio para categorizar a un estudiante como bueno o malo.
13. A los estudiantes que no han llevado jamás una lengua extranjera en secundaria les es sumamente difícil emparejarse con el resto.
14. La observación y la interacción directa con los sujetos en un programa de tutorías tiene un gran potencial como fuente de recolección de datos.

### Bibliografía

- Bialystok, E. 1981. The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal* 65:23-35.
- Burt, M. y C. Kiparsky. 1972. *The Gooficon: A Repair Manual*. Rowley, Ma.: Newbury House.
- Hasbún, L. (en prensa) Uso de Diferentes Estrategias de Aprendizaje por parte de Buenos y Malos Estudiantes de Español como Lengua Extranjera. *Educación*. (U.C.R.), Vol. 15, No. 2 (1991).
- Ilyin, D. 1983. What can be done to help the low-ability student? *System* 11: 163-73.
- Krashen, S. 1981. Aptitude and attitude in relation to second language acquisition and learning. En K. Diller (ed.) *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 155-75.

- Nyikos, M., R. Oxford y D. Crookall. 1987. Strategies for second language learning and acquisition in university students. Memorias de la Conferencia sobre la relación entre la adquisición de una segunda lengua y el aprendizaje de una lengua extranjera.
- Politzer, L. 1983. An exploratory study of self reported language learning behaviors and their relation to achievement. *Studies in Second Language Acquisition* 6: 54-68.
- Ramírez, A. 1986. Language learning strategies used by adolescents studying French in New York schools. *Foreign Language Annals* 19: 131-41.
- Reiss, A. 1983. Helping the unsuccessful language learner. *The Canadian Modern Language Review* 39: 257-66.
- Rubin, J. 1975. What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly* 9:41-52.
- Seliger, H. 1983. Learner interaction in the classroom and its effect on language acquisition. En Herbert W. Seliger and Michael H. Long (editores). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 246-266.